Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Marisa Costa Cerqueira

Adaptação e validação de medidas de autoeficácia de fluência na leitura para crianças do 2° ciclo do Ensino Básico

junho de 2025

Adaptação e validação de medidas de autoeficácia de fluência na leitura para crianças do 2° ciclo do Ensino Básico

Marisa Costa Cerqueira

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Marisa Costa Cerqueira

Adaptação e validação de medidas de autoeficácia da fluência na leitura para crianças do 2° ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Iolanda Ribeiro
Coorientação da
Professora Doutora Irene Cadime

junho de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa tão significativa da minha vida académica, não poderia deixar de reconhecer e agradecer a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, expresso o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Irene Cadime, pela sua orientação dedicada, rigor científico e valiosos contributos ao longo deste percurso. Foi, sem dúvida, um apoio fundamental para a realização deste trabalho. À Professora Doutora Iolanda Ribeiro, agradeço a supervisão prestada no âmbito deste projeto.

Agradeço profundamente à escola EB2,3 de Nogueira e ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, por ter acolhido este projeto com abertura e disponibilidade. Um agradecimento especial à Professora Eugénia e à Professora Sameiro, pelo apoio constante, colaboração e facilitação de todo o processo de recolha de dados. Aos alunos que participaram nos questionários, deixo o meu sincero agradecimento pela colaboração e contributo essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas amigas, agradeço pelo apoio e pelos momentos de alegria. Um agradecimento especial à Marta, com quem partilhei de forma muito próxima esta caminhada, pela partilha desta aventura e por toda a força que me transmitiu. Aos amigos, que, mesmo longe, nunca deixaram de acreditar em mim, agradeço de coração o carinho que sempre me transmitiram.

Aos meus pais, a minha eterna gratidão por me darem tudo: amor, apoio incondicional, segurança e a liberdade para seguir os meus sonhos.

Ao meu namorado, agradeço por estar sempre ao meu lado, com paciência, incentivo e amor, que representam um apoio essencial no meu dia a dia.

A todos, obrigada, por tornarem possível não só a conclusão deste trabalho, mas também o meu crescimento enquanto pessoa.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 14 de junho de 2025



(Marisa Costa Cerqueira)

Adaptação e validação de medidas de autoeficácia de fluência na leitura para crianças do 2º ciclo do Ensino Básico

Resumo

A autoeficácia e a fluência na leitura são competências fundamentais para o sucesso académico, influenciando diretamente a motivação, a compreensão textual e o desempenho dos alunos. Este estudo teve como objetivo adaptar e validar para o contexto português duas escalas para avaliar a autoeficácia para a fluência de leitura e suas fontes. Participaram neste estudo 202 alunos do 5.º e 6.º ano do Ensino Básico. Os resultados da análise em componentes principais sugeriram uma estrutura de três fatores para a escala de fontes de autoeficácia da fluência, embora apenas dois tenham apresentado uma consistência interna adequada. A análise sugeriu uma estrutura unidimensional para a escala de autoeficácia para a fluência de leitura, observando-se uma elevada consistência interna dos itens. As correlações entre as dimensões de autoeficácia, fluência e compreensão forneceram evidência de validade para as pontuações obtidas em ambas as escalas. Estes resultados indicam que as escalas adaptadas são um recurso válido e fiável para avaliar as perceções dos alunos sobre a sua fluência de leitura.

Palavras-chave: autoeficácia, fluência na leitura, validade, fidelidade

Adaptation and validation of reading fluency self-efficacy measures for lower secondary school children

Abstract

Self-efficacy and reading fluency are fundamental skills for academic success, directly influencing students' motivation, text comprehension, and performance. This study aimed to adapt and validate two scales for the Portuguese context to assess self-efficacy for reading fluency and its sources. A total of 202 students from the 5th and 6th grades of Basic Education participated in this study. The results of the principal component analysis suggested a three-factor structure for the scale assessing sources of fluency self-efficacy, although only two factors showed adequate internal consistency. The analysis suggested a unidimensional structure for the self-efficacy for reading fluency scale, with high internal consistency observed among the items. Correlations between the dimensions of self-efficacy, fluency, and comprehension provided evidence of validity for the scores obtained on both scales. These results indicate that the adapted scales are valid and reliable tools for assessing students' perceptions of their reading fluency.

Keywords: self-efficacy, reading fluency, validity, reliability

Índice

Introdução 9

A avaliação da autoeficácia na literatura 10

Método 12

Participantes 12

Medidas 13

Questionário Sociodemográfico 13

Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (Ribeiro et al., 2014; Rodrigues et al., 2020) 13

Questionário de Fontes de Autoeficácia para a Leitura 14

Questionário de Autoeficácia para a Fluência de Leitura 14

Teste de Avaliação da Fluência (TAF) 15

Procedimento 15

Análise estatística 16

Resultados 17

Discussão 23

Referências 26

Índice de Figuras

Figura 1. *Scree plot para os itens do questionário de fontes de autoeficácia para a leitura*.....18

Figura 2. *Scree plot para os itens do questionário de autoeficácia para a fluência de leitura*.....20

Índice de Tabelas

Tabela 1. *Saturações fatoriais dos itens para os três fatores extraídos* 19

Tabela 2. *Consistência interna dos itens no questionário de fontes de autoeficácia para a leitura*..... 19

Tabela 3. *Saturações fatoriais dos itens para o fator extraído no questionário de autoeficácia para a leitura* 21

Tabela 4. *Estatísticas descritivas das variáveis do estudo* 22

Tabela 5. *Matriz de correlações de Pearson entre os fatores das escalas e variáveis externas* 22

Introdução

A autoeficácia é a crença nas próprias capacidades para realizar tarefas específicas (Bandura 1977). Ela demonstra um papel fundamental no desempenho académico, particularmente na leitura.

Bandura (1997) sugeriu que as crenças de autoeficácia podem ser distinguidas em três níveis de especificidade: geral, intermédio e específico. O primeiro corresponde à crença na própria eficácia pessoal, sem especificação das atividades realizadas. O segundo nível está relacionado com a perceção de eficácia em tarefas de um mesmo domínio, como as que ocorrem durante a leitura, por exemplo, analisar ou avaliar criticamente um texto. O terceiro nível diz respeito a tarefas altamente situadas, como compreender um capítulo específico de um livro. Medir a autoeficácia com base em tarefas concretas, situadas em contextos reais de aprendizagem, tende a produzir resultados mais precisos e preditivos do desempenho académico (Zimmerman, 2000).

O impacto da autoeficácia pode ser observado em contextos práticos. Piercey (2013), através de uma análise de regressão linear, demonstrou que o nível de autoeficácia intermédio está mais fortemente relacionado com o desempenho e a quantidade de leitura do que o nível geral de autoeficácia. O estudo concluiu que a autoeficácia intermédia para a autorregulação na leitura (e.g., sentir-se capaz de compreender o que se lê e voltar a concentrar-se após uma distração) explicou 18% da variação nos minutos de leitura diária dos estudantes, um valor significativo. Estes resultados sugerem que crianças que acreditam nas suas capacidades de leitura tendem a ler de forma mais fluente.

As crenças de autoeficácia são moldadas pela forma como os indivíduos interpretam e processam informações provenientes de quatro fontes principais: experiências prévias de sucesso, persuasão verbal e social, experiências vicariantes, e estados emocionais e fisiológicos (Bandura, 1997). Cada uma destas fontes contribui de maneira distinta para o desenvolvimento da autoeficácia, especialmente relacionada com a aquisição de competências académicas, como a leitura (Boakye, 2015). As experiências prévias de sucesso são consideradas a fonte mais influente de autoeficácia, uma vez que fornecem evidência direta de competência. Quando os alunos enfrentam desafios e os superam com êxito, tendem a reforçar a crença de que são capazes de realizar tarefas semelhantes no futuro. Uma criança que já conseguiu ler um texto complexo de forma eficaz tenderá a acreditar na sua capacidade para enfrentar novos desafios de leitura (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

As persuasões verbais e sociais, como o incentivo por parte de professores, colegas ou familiares, também influenciam a construção da autoeficácia, especialmente quando são percebidas como credíveis

e específicas (Usher & Pajares, 2008). Um professor que transmite confiança nas capacidades de um aluno pode ajudar a aumentar o seu empenho e motivação, sobretudo em situações de dificuldade.

As experiências vicariantes, ou seja, observar outras pessoas a realizar uma tarefa com sucesso, têm um impacto particular quando o modelo observado é percebido como semelhante em idade, contexto ou habilidade (Schunk & Zimmerman, 2007; Usher & Pajares, 2008). No contexto da leitura, ver colegas a ler fluentemente pode gerar um sentimento de "se ele consegue, eu também consigo".

Finalmente, os estados emocionais e fisiológicos influenciam a forma como os alunos avaliam a sua competência. Estados de calma e controlo tendem a promover crenças mais positivas, enquanto ansiedade, tensão física ou nervosismo podem ser interpretados como sinais de incapacidade, diminuindo a autoeficácia (Bandura, 1997; Pekrun, 2006; Usher & Pajares, 2008). Assim, um aluno que sente tranquilidade ao ler em voz alta tenderá a avaliar positivamente a sua competência, já a presença de sintomas físicos de stress pode levá-lo a duvidar da sua eficácia, mesmo com um desempenho satisfatório.

A autoeficácia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da fluência de leitura dos alunos. A fluência na leitura refere-se à capacidade de ler com precisão, velocidade e expressividade, através de processos de descodificação e reconhecimento de palavras automatizadas. Estudos com alunos do ensino básico evidenciam que crenças específicas de autoeficácia predizem ganhos significativos em fluência, pois promovem motivação, persistência e foco na compreensão do texto (Peura et al., 2019).

As crenças dos alunos sobre as suas próprias capacidades de ler influenciam diretamente o modo como enfrentam os desafios da leitura. Assim, a autoeficácia na leitura é um preditor relevante da fluência da leitura, independentemente de outros fatores cognitivos como vocabulário, memória de trabalho ou consciência fonológica. Isso sugere que alunos que acreditem mais nas suas capacidades, tendem a manter um ritmo de leitura mais constante, com menos hesitações, o que contribui para uma leitura mais rápida, precisa e expressiva. Neste sentido, fortalecer a autoeficácia de leitura num aluno, pode melhorar a sua fluência (Bandura, 1977; Peura et al, 2019).

A avaliação da autoeficácia na literatura

Avaliar como os alunos percebem as suas próprias habilidades de leitura é crucial para identificar aqueles que precisam de suporte adicional. Alunos com baixa autoeficácia podem precisar de estratégias específicas para melhorar as suas habilidades de leitura e confiança. Identificar esses alunos precocemente ajuda a prevenir a desmotivação e o abandono escolar. As autoavaliações incentivam os

alunos a refletir sobre as suas próprias habilidades e áreas de melhoria, proporcionando uma autoconsciência e o desenvolvimento de competências metacognitivas que são fundamentais para o sucesso académico a longo prazo (Peura et al, 2019).

De forma geral, a avaliação da autoeficácia na leitura tem sido feita através de instrumentos baseados em escalas do tipo Likert que procuram avaliar a perceção dos alunos quanto à sua competência em tarefas de leitura. Esta abordagem alinha-se com a tradição iniciada por Bandura (2006), que defende que a autoeficácia deve ser medida de forma específica, em função da tarefa, para se obter um maior valor preditivo.

Na América Latina, destacam-se adaptações recentes da *Reading Self-Efficacy Scale* (RSES), especialmente no Peru, Chile e México, voltadas para estudantes entre 10 e 16 anos. Estas versões, validadas em espanhol e em contextos escolares, revelam uma estrutura bifatorial robusta – envolvendo autoeficácia na decodificação e autoeficácia na construção do modelo situacional – com alta consistência interna e invariância para sexo e idade (Morales-García et al., 2024).

Na Turquia, o instrumento *Critical Reading Self-Efficacy Scale* (CRSES), validado em alunos do ensino secundário, avalia a capacidade percebida de leitura crítica. Os estudos indicam boa consistência interna e correlações significativas entre as subescalas da CRSES e as estratégias metacognitivas, indicando boa validade convergente (Kökçü, 2023).

No contexto asiático, observa-se um crescente investimento na adaptação e validação de instrumentos de autoeficácia para a leitura, revelando boas propriedades psicométricas. Na Malásia, foi adaptada uma escala de fontes autoeficácia (*Sources of Self-Efficacy Scale*) para estudantes do ensino secundário, que apresenta uma boa consistência interna (Dzin & Lay, 2021).

Nos Estados Unidos, a escala SOURCES-C avalia não apenas a autoeficácia da leitura, mas também as suas fontes motivacionais – como esforço, prazer e processamento cognitivo – apresentando consistência interna robusta e correlações moderadas a fortes com medidas de leitura (entre .55 e .68; Pei & O'Brien, 2023).

Quanto aos formatos de resposta, todas as escalas usaram um formato tipo Likert, com as quantidades de pontos variando segundo as necessidades do estudo. A escala SOURCES-C (Pei & O'Brien, 2023), apesar de manter uma base Likert, complementa com subescalas que incluem itens que medem frequência e intensidade do esforço, prazer e estratégias cognitivas, mantendo a padronização para análise quantitativa.

Apesar dos avanços recentes no desenvolvimento de instrumentos, persistem limitações relevantes. Muitos dos instrumentos disponíveis permanecem gerais ou fortemente enraizados em

contextos culturais específicos, o que dificulta a comparação direta de resultados entre diferentes sistemas educativos. Além disso, observa-se uma escassez de escalas que contemplem de forma integrada as múltiplas dimensões da leitura, bem como uma adaptação cuidadosa às diferentes faixas etárias. A revisão sistemática conduzida por Yang & Gan (2024) corrobora esta constatação, ao evidenciar a heterogeneidade teórica e metodológica presente nas escalas existentes e ao reforçar a necessidade de maior padronização, robustez psicométrica e validação transcultural no campo.

A presente dissertação foca-se na validação para o contexto português de escalas desenvolvidas por Peura et al. (2019; 2021) na Finlândia: uma que avalia a autoeficácia para a fluência de leitura e outra que mede as fontes percebidas de autoeficácia. A primeira escala distingue-se pela sua estrutura multidimensional, avaliando a autoeficácia em três níveis de especificidade: geral (crença global na capacidade de ler), intermédio (relativo a tipos de tarefas) e específico (ações de leitura concretas). Esta abordagem segue diretamente as recomendações teóricas de Bandura (2006). A escala de fontes de autoeficácia abrange quatro dimensões fundamentais: experiência de leitura, persuasão social, experiências vicariantes e estados emocionais e fisiológicos.

As escalas finlandesas foram validadas em grandes amostras de alunos, com evidência de validade fatorial, consistência interna adequada (valores de α entre .70 e .93) e invariância entre géneros e anos escolares (Peura et al., 2019; 2021). A sua adaptação para a população portuguesa justifica-se pela ausência de instrumentos específicos e adequados culturalmente, que permitam avaliar eficazmente a autoeficácia da leitura e suas fontes. Considerando que o sistema educativo português valoriza cada vez mais intervenções baseadas em evidência, é fundamental dispor de ferramentas com propriedades psicométricas sólidas, que captem com precisão as crenças de autoeficácia dos alunos e possam orientar práticas pedagógicas eficientes, bem como investigações futuras no domínio da motivação para a leitura.

Deste modo, foram considerados os seguintes objetivos específicos: (1) adaptar e validar para o contexto português, especificamente para alunos do 5.° e 6.° ano, as escalas de autoeficácia para a fluência de leitura e suas fontes, desenvolvidas por Peura et al. (2019, 2021); (2) explorar a estrutura fatorial das escalas; (3) analisar a consistência interna das escalas; (4) recolher evidência de validade com base na relação com provas de fluência, compreensão de leitura e classificações académicas.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 202 alunos do segundo ciclo do ensino básico, sendo 100 do 5.° ano (49.5%) e 102 do 6.° ano (50.5%) de escolaridade. Os participantes encontravam-se distribuídos de

modo equitativo em função do sexo: 45.5% eram do sexo feminino e 54.5% do sexo masculino. A média de idades era de 10.77 anos (DP - .71), variando entre os 10 e os 12 anos de idade. Todos os alunos frequentavam escolas do ensino público da região norte de Portugal. Dado que as escalas de autoeficácia de fluência são de autorrelato, foram excluídas do estudo crianças que não sejam falantes de Português e crianças com défice cognitivo ou sensorial que possa afetar o seu desenvolvimento da linguagem. O nível de leitura das crianças não foi considerado um critério de exclusão: para garantir que todos os alunos respondessem aos questionários, independentemente do seu nível de leitura, os itens dos questionários de autoeficácia foram lidos em voz alta.

Medidas

Questionário Sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico preenchido pelos alunos, com o objetivo de recolher informações sobre o ano de escolaridade, a idade, o género, o nível de escolaridade dos pais, a nota obtida na disciplina de Português no ano letivo anterior e no período escolar anterior e, por fim, a língua em que aprenderam a ler quando ingressaram na escola pela primeira vez.

Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (Ribeiro et al., 2014; Rodrigues et al., 2020)

O Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (TCTML; Ribeiro et al., 2014; Rodrigues et al., 2020) foi concebido para avaliar a compreensão de leitura em alunos do 2.º ao 6.º ano do Ensino Básico, através de textos narrativos e informativos. O teste é composto por textos curtos seguidos de questões de escolha múltipla. O TCTML avalia quatro níveis distintos de compreensão: (1) compreensão literal - identificação de informações explícitas no texto; (2) compreensão inferencial - dedução de informações implícitas; (3) reorganização - síntese e reestruturação das informações apresentadas; (4) compreensão crítica - avaliação e julgamento do conteúdo do texto. (Ribeiro et al., 2014). A versão TCTML-n-4 foi administrada aos alunos do 5.° ano e a versão TCTML-n-5 aos alunos do 6.° ano. A primeira contem 27 itens e a segunda 32 itens. Os textos apresentados no teste são narrativos e os itens são formulados em formato de perguntas de escolha múltipla. A aplicação é em formato de papel e lápis, sem tempo limite. No estudo da validação da versão TCTML-n-4, os resultados da análise fatorial confirmatória indicaram um bom ajuste do modelo unidimensional proposto e observaram-se correlações positivas e significativas com outras medidas de fluência na leitura, vocabulário, memória de

trabalho e avaliações dos professores tanto em fluência oral quanto em compreensão de leitura (Santos et al., 2017),

No estudo de validação da versão TCTML-n-5, foi observada uma consistência interna adequada dos itens do teste, uma boa capacidade da escala em distinguir níveis distintos de habilidade entre os participantes e uma excelente precisão na ordenação dos itens ao longo do continuum de dificuldade. O teste apresentou correlações significativas com variáveis externas importantes para a compreensão da leitura, como a nota em Português, a fluência na leitura oral, as avaliações dos professores, o vocabulário e as estratégias de leitura, reforçando a validade de critério da versão TCTML-n-5 (Rodrigues et al., 2020).

Questionário de Fontes de Autoeficácia para a Leitura

O Questionário de Fontes de Autoeficácia para a Leitura (Peura et al., 2021) foi concebido para avaliar de forma abrangente as crenças de autoeficácia relacionadas à leitura. Este instrumento baseia-se no modelo teórico de Bandura (1997), o qual considera que as crenças de autoeficácia são influenciadas por quatro fontes principais: experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social e estados fisiológicos/emocionais.

Os 13 itens são avaliados numa escala de Likert de 7 pontos (de 1 - "não é verdade para mim" a 7 - "é verdade para mim"). A aplicação é igualmente realizada em papel e lápis, sem tempo limite.

No estudo de validação para a população finlandesa (Peura et al., 2021), a estrutura fatorial de quatro dimensões (experiências de mestria, persuasão verbal, experiências vicárias e estados fisiológicos e emocionais) foi confirmada por análise fatorial confirmatória, apresentando índices de ajustamento adequados. A consistência interna revelou-se satisfatória, com valores de alfa de Cronbach entre .77 e .87 para todas as subescalas. Além disso, a escala apresentou invariância forte entre os diferentes anos de escolaridade (Peura et al., 2021).

Questionário de Autoeficácia para a Fluência de Leitura

O Questionário de Autoeficácia para a Fluência de Leitura (Aro et al., 2018; Peura et al. 2019) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar especificamente a perceção que os alunos têm da sua própria fluência na leitura oral. O questionário é composto por 14 itens. Os alunos respondem aos itens utilizando uma escala Likert de 7 pontos, que vai de 1 ("tenho a certeza que não") a 7 ("tenho a certeza que sim"). A primeira parte do questionário é aplicada em formato papel e lápis, sem limite de tempo. Na segunda

parte, os alunos são convidados a permanecer em silêncio durante 30 segundos, com o auxílio de um cronómetro projetado, para que tomem consciência da duração desse intervalo. De seguida, são projetados brevemente oito textos, que variam em extensão – começando com textos curtos e aumentando progressivamente em extensão – e os alunos devem indicar, utilizando a mesma escala Likert, se acreditam que conseguiriam ler cada texto em menos de 30 segundos.

O estudo da escala na população finlandesa (Peura et al., 2019) sustentou uma estrutura tridimensional (autoeficácia geral, intermédia e específica), com índices de ajustamento muito satisfatórios. A consistência interna foi adequada, com valores de alfa de Cronbach de .79 para a dimensão geral, .70 para a intermédia e .93 para a específica. A escala revelou invariância entre géneros e anos escolares. Relativamente à validade de construto e preditiva, as três dimensões da autoeficácia correlacionaram-se positivamente com a fluência de leitura, sendo a correlação mais baixa observada entre a autoeficácia geral e a fluência (r - .34), o que apoia a sensibilidade da medida à especificidade da tarefa (Peura et al., 2019).

Teste de Avaliação da Fluência (TAF)

O Teste de Avaliação da Fluência (Rodrigues et al., 2022) tem como objetivo avaliar a fluência de leitura dos alunos do 1.° ao 6.° ano de escolaridade. O TAF inclui várias versões para cada ano, com 3 textos para cada versão. Cada aluno é instruído a ler cada texto em voz alta durante um período de um (1) minuto. A avaliação considera o número de palavras lidas corretamente por minuto, tomando em conta a média dos três textos.

No estudo de validação para a população portuguesa (Rodrigues et al., 2022), a fiabilidade teste–reteste foi muito elevada, com coeficientes de correlação entre r - .926 e .972. As correlações com medidas externas (e.g., leitura de palavras, compreensão da leitura, avaliações dos professores e classificações escolares) foram estatisticamente significativas (Rodrigues et al., 2022).

Procedimento

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (referência CEICSH 076/2023). Foi feita a adaptação da medida de autoeficácia e da medida de fontes de autoeficácia para a fluência de leitura de acordo com as linhas orientadoras da *International Test Comission* (2013): tradução, retroversão e elaboração da versão de consenso. Dado que ambas as medidas são de autorrelato, foi feita, individualmente, uma reflexão falada

dos itens e instruções com duas crianças de cada ano de escolaridade, de modo a detetar possíveis ambiguidades. Foi pedida autorização à direção do agrupamento escolar para realizar o estudo. Os professores foram informados sobre os objetivos e os procedimentos da investigação. Apenas os alunos cujos encarregados de educação autorizaram a participação, através de um consentimento informado sobre o estudo, foram incluídos no mesmo.

As crianças responderam ao teste de compreensão da leitura, à escala de autoeficácia para a fluência de leitura (Peura et al., 2019) e à escala de fontes de autoeficácia para a leitura (Peura et al., 2019), em grupo turma.

Numa sessão separada, foi administrado individualmente a cada criança, numa sala fornecida para o efeito por cada escola, um teste de fluência de leitura que consiste num conjunto de três textos que cada criança leu em voz alta durante um minuto.

Foram, ainda, solicitados aos professores alguns dados de caracterização das crianças (sexo e idade da criança, presença de alguma das condições de exclusão acima descritas e classificação académica em língua Portuguesa obtida no período escolar imediatamente anterior à recolha de dados).

Análise estatística

A análise dos resultados foi realizada utilizando o software IBM SPSS Statistics 29.

Foi realizada uma Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação ortogonal Varimax e normalização de Kaiser, para cada uma das escalas em estudo. O índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi calculado para verificar a adequação da amostra, tendo-se considerado valores superiores a .60 como aceitáveis, conforme recomendado por Kaiser (1974). O Teste de Esfericidade de Bartlett foi aplicado para testar a hipótese nula de que a matriz de correlação é uma matriz identidade (sem correlações significativas entre os itens). Um resultado estatisticamente significativo ($p < .05$) indica que existem correlações suficientes entre os itens, tornando os dados apropriados para a realização de uma análise fatorial (Bartlett, 1954).

Para determinar o número adequado de fatores a reter, foram utilizadas a regra de Kaiser (autovalores superiores a 1) e a análise do gráfico de escarpa (*scree plot*) (Field, 2018). A regra de Kaiser foi utilizada para reter fatores que explicam mais variância do que uma variável individual, enquanto o gráfico de escarpa foi analisado para identificar o ponto de inflexão onde a variância explicada pelos fatores adicionais diminui substancialmente.

Quanto às saturações fatoriais, foi adotado um valor mínimo de .40 para considerar que um item tivesse uma carga suficientemente forte num fator. Este valor foi escolhido com base em práticas comuns

na análise de componentes principais (Field, 2018), para garantir a qualidade da relação entre os itens e os fatores extraídos.

A consistência interna das escalas foi avaliada utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. Valores de alfa superiores a .70 são considerados indicativos de boa consistência interna, conforme os critérios estabelecidos por Nunnally e Bernstein (1994). Para a análise, os valores de alfa foram interpretados da seguinte forma: valores de $\alpha \geq .90$ indicam excelente consistência interna, $.80 \leq \alpha < .90$ indicam boa consistência, e $.70 \leq \alpha < .80$ indicam uma consistência aceitável (Field, 2018).

Foram calculadas estatísticas descritivas para todas as variáveis em estudo. Foram analisadas as correlações bivariadas de Pearson entre as dimensões da autoeficácia, fontes de autoeficácia, compreensão da leitura e fluência da leitura.

Para o primeiro instrumento (questionário de fontes de autoeficácia para a leitura), a pontuação total foi obtida através da soma simples dos itens, tendo os itens formulados negativamente sido previamente invertidos. Para o segundo instrumento (questionário de autoeficácia para a fluência de leitura), a pontuação total de cada participante foi obtida da mesma forma, sem reversão de itens, dado que todos foram formulados no sentido positivo.

Relativamente ao teste de compreensão da leitura, as pontuações brutas foram convertidas em pontuações estandardizadas, com uma média de 100 e um desvio padrão de 15, de acordo com os procedimentos estabelecidos para a correção do teste (Ribeiro et al., 2014).

Para o cálculo da pontuação de fluência, considerou-se a média aritmética das palavras corretamente lidas, por minuto, nos três textos.

Resultados

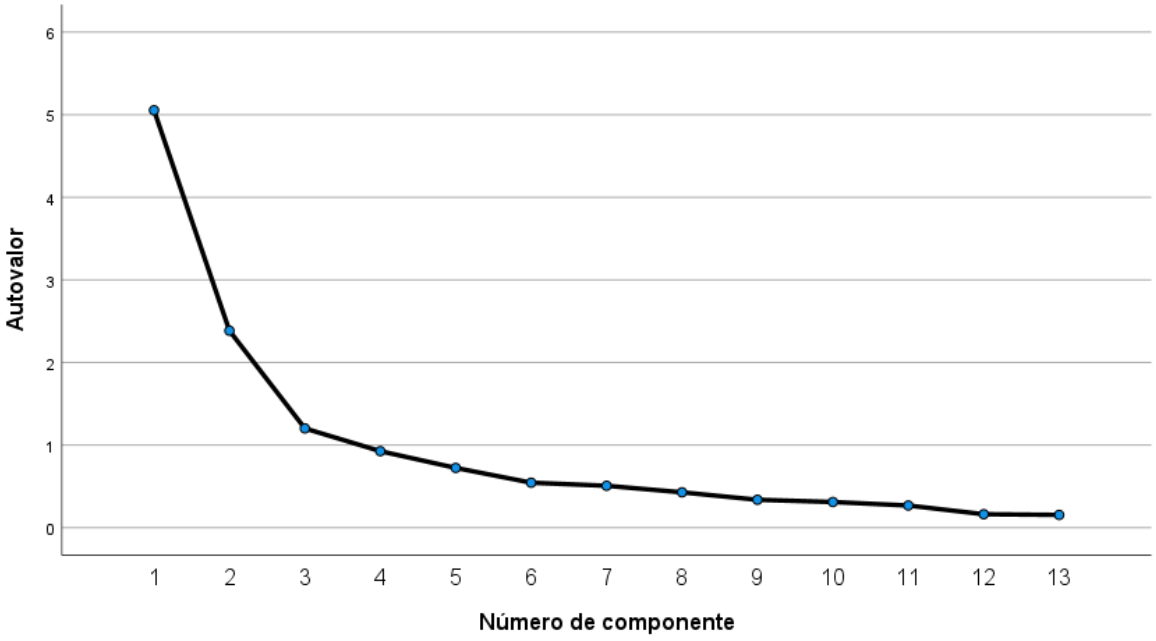
Questionário de fontes de autoeficácia para a leitura

A ACP conduzida ao primeiro instrumento, composto por 13 itens, revelou um valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .88 e um teste de esfericidade de Bartlett significativo ($\chi^2(91) = 1329.80$; $p < .001$), o que confirma a adequação da matriz de correlações para a análise fatorial.

A análise inicial dos autovalores e do *scree plot*, apresentado na Figura 1, sugeriu a extração de três fatores com autovalores superiores a 1, os quais explicavam, cumulativamente, 72.17% da variância total.

Figura 1

Scree plot para os itens do questionário de fontes de autoeficácia para a leitura



A tabela 1 apresenta as saturações fatoriais dos itens para cada um dos fatores extraídos. O primeiro fator (mestria e persuasão) é composto por 8 itens, relacionados com a perceção de competência, sustentada tanto por juízos internos como por feedback externo. Na estrutura original da escala, os itens relacionados com estas dimensões estavam distribuídos por dois fatores distintos. Nesta amostra, estes itens apresentaram saturações elevadas num mesmo fator, sugerindo uma integração das dimensões de mestria e persuasão num único fator. Os itens 7 e 8, embora tenham apresentado saturações relevantes neste primeiro fator, também mostraram cargas significativas no terceiro fator, o que pode indicar uma ambiguidade conceptual ou uma sobreposição entre as dimensões medidas. Deste modo, foram excluídos da solução final.

O segundo fator (estados emocionais e fisiológicos) é composto por 3 itens que indicam uma resposta emocional negativa associada a situações de leitura, sobretudo em contexto de exposição perante os pares. O fator reflete uma dimensão de ansiedade face à leitura, caracterizada por sintomas físicos de tensão e nervosismo antecipatório.

O terceiro fator (experiência vicariante) é composto por 2 itens que se referem à observação de modelos com bom desempenho em leitura. Este fator reflete o impacto da aprendizagem observacional,

em que a perceção das competências de leitura dos outros influencia as crenças do próprio sujeito sobre a sua capacidade de melhorar.

Tabela 1

Saturações fatoriais dos itens para os três fatores extraídos

Item	Mestria e persuasão	Estados emocionais e fisiológicos	Experiência vicariante
"Eu sou bom na leitura."	.86		
"Eu leio bem, mesmo quando os textos são difíceis."	.83		
"Sempre fui um bom leitor."	.79		
"Várias pessoas já me elogiaram pelas minhas competências de leitura."	.78		
"Os meus pais já me disseram várias vezes que leio bem."	.75		
"Os meus colegas de turma já me disseram que leio bem."	.69		
"Consigo imaginar-me a ler bem."	.61		.40
"A minha professora já me disse várias vezes que estou a melhorar na leitura."	.46		-.39
"Sinto tensão no meu corpo quando tenho que ler."		.89	
"Mal começo a ler, começo a sentir-me nervoso."		.89	
"Fico nervoso quando sei que vou ter de ler em voz alta durante a aula."		.86	
"Quando algum aluno lê melhor do que eu, isso faz com que eu tente melhorar a minha leitura."			.78
"Admiro os adultos que são capazes de ler bem."			.75

A tabela 2 apresenta a consistência interna dos itens, a qual indica a fiabilidade das dimensões avaliadas pelo instrumento. A consistência interna dos dois primeiros fatores identificados revelou-se adequada. Já o terceiro fator inicialmente extraído, "experiência vicariante", apresentou uma consistência interna consideravelmente mais baixa (α = .61). Deste modo, optou-se pela sua exclusão da solução final.

Tabela 2

Consistência interna dos itens no questionário de fontes de autoeficácia para a leitura

Fator	N° de itens	Alpha de Cronbach (α)
Mestria e persuasão	6	.89
Estados emocionais e fisiológicos	3	.90
Experiência vicariante	2	.61

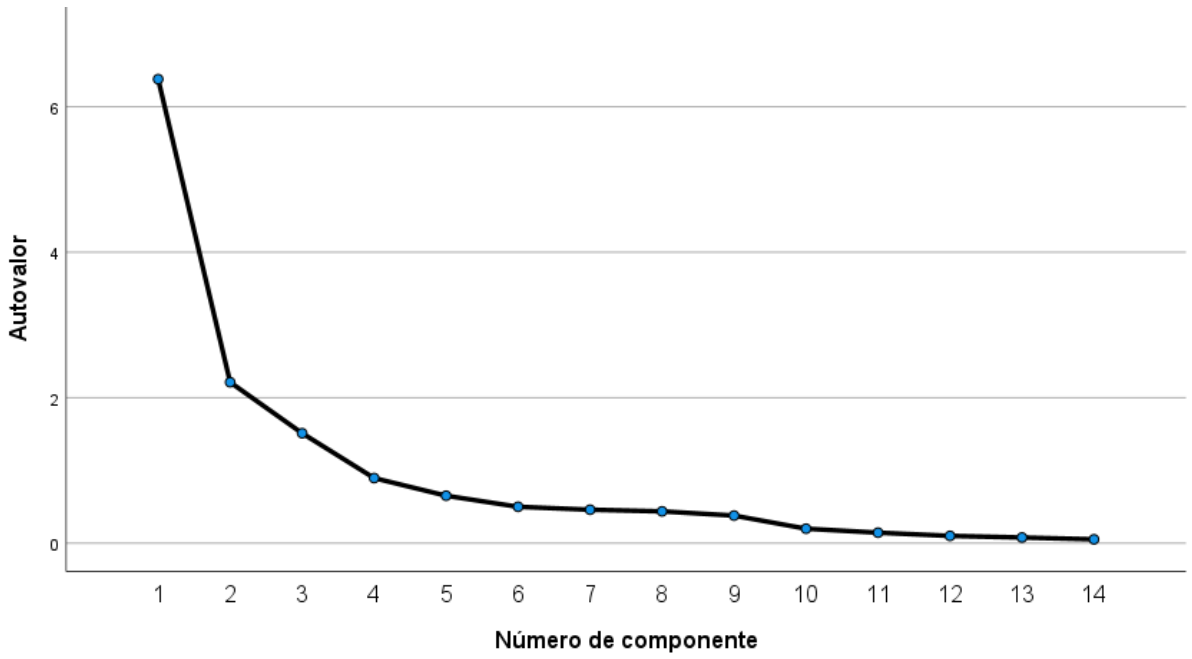
Questionário de autoeficácia para a fluência de leitura

A ACP conduzida ao segundo instrumento, composto por 14 itens, revelou um valor de KMO de .90 e um teste de esfericidade de Bartlett altamente significativo ($\chi^2(91) = 1622.42$; $p < .001$).

A análise inicial dos autovalores revelou a presença de três fatores com autovalores superiores a 1, que explicavam, respetivamente, 45.57%, 15.81% e 10.80% da variância total, perfazendo 72.17% da variância explicada. No entanto, o *scree plot*, apresentado na Figura 2, revelou uma inflexão acentuada após o primeiro fator, sugerindo uma solução unifatorial.

Figura 2

Scree plot para os itens do questionário de autoeficácia para a fluência de leitura



Consistentemente com o modelo teórico, repetiu-se a análise forçando a extração de um único fator. A tabela 3 apresenta as saturações fatoriais dos itens para o fator extraído.

Tabela 3

Saturações fatoriais dos itens para o fator extraído no questionário de autoeficácia para a leitura

Item	Saturações fatoriais
"Achas que consegues..."	
"...aprender a ler mais rápido."	.59
"...aprender a ler com menos erros."	.59
"...aprender a ler para compreenderes o que lês."	.53
"...ler facilmente todas as legendas de um programa de televisão."	.43
"...ler textos longos na internet."	.51
"...ler facilmente um livro longo."	.50
"Achas que consegues ler cada texto, em voz alta, durante 30 segundos?"	
" Texto 1."	.60
" Texto 2."	.71
" Texto 3."	.85
" Texto 4."	.89
" Texto 5."	.87
" Texto 6."	.82
" Texto 7."	.74
" Texto 8."	.59

As saturações fatoriais variaram entre .43 e .89, indicando uma associação globalmente forte dos itens com o fator extraído. Os itens com saturações mais elevadas correspondem às tarefas de leitura com tempo limitado, em voz alta ("Texto 3" a "Texto 8"), com valores entre .59 e .89. Por outro lado, os itens com saturações mais baixas, como "ler facilmente todas as legendas de um programa de televisão" (.43), mantêm-se dentro dos critérios mínimos de retenção (≥ .40), mas indicam uma relação menos intensa com o fator central.

A consistência interna dos itens foi avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach. Os resultados obtidos, revelam um valor de .90 para o total de 14 itens. Este resultado indica uma excelente consistência interna, demonstrando que os itens apresentam uma elevada homogeneidade e contribuem de forma coerente para a medição do fator.

Na tabela 4 são representadas as estatísticas descritivas de todas as variáveis em estudo, nomeadamente o número de participantes, os valores mínimo e máximo, a média e o desvio padrão.

A dimensão de autoeficácia na leitura revela, de forma geral, níveis elevados, com uma variação moderada entre os participantes, o que sugere uma perceção positiva dos participantes relativamente às suas competências de leitura.

Na subdimensão de mestria e persuasão, observa-se também uma tendência favorável, ainda que com alguma dispersão, o que indica que os participantes sentem-se significativamente influenciados por experiência de sucesso e encorajamento externo. Já os estados emocionais e fisiológicos apresentam uma variabilidade mais elevada, o que pode indicar que para alguns participantes, fatores emocionais e físicos (e.g., stress, ansiedade) ainda afetam negativamente a perceção da própria competência.

No que respeita à fluência de leitura, os dados indicam uma ampla distribuição dos resultados, revelando diferenças marcadas no desempenho dos alunos nesta competência.

No teste de compreensão de textos na modalidade de leitura, os resultados sugerem uma distribuição mais homogénea, com uma média que aponta para um desempenho globalmente positivo nesta medida padronizada.

Tabela 4

Estatísticas descritivas das variáveis do estudo

	N	*Mínimo*	*Máximo*	*Média*	*Desvio padrão*
Autoeficácia para a Leitura	199	1.21	6.71	4.98	0.96
total	199	1.00	7.00	4.61	1.40
Mestria e Persuasão					
Estados Emocionais e Fisiológicos	198	1.00	7.00	4.19	2.03
Fluência da Leitura total	199	64.00	185.33	127.13	24.23
Compreensão da Leitura estandardizada	200	85.00	147.00	113.73	11.22

A Tabela 5 apresenta as correlações de Pearson entre as variáveis em estudo, permitindo analisar as relações entre as dimensões de autoeficácia na leitura, a fluência de leitura e a compreensão da leitura.

Tabela 5

Matriz de correlações de Pearson entre os fatores das escalas e variáveis externas

	Autoeficácia para a Leitura	Mestria e Persuasão	Estados Emocionais e Fisiológicos	Fluência de Leitura	Compreensão da Leitura
Autoeficácia para a Leitura	-				
Mestria e Persuasão	.65**	-			
Estados Emocionais e Fisiológicos	.16*	.35**	-		
Fluência de Leitura	.44**	.52**	.22**	-	
Compreensão da Leitura	.38**	.36**	.16*	.52**	-

A autoeficácia na leitura mostra correlações positivas e significativas com a mestria e persuasão, fluência na leitura e compreensão da leitura. As perceções de mestria e persuasão também apresentam associações positivas significativas com os estados emocionais e fisiológicos, fluência na leitura e compreensão da leitura. Os estados emocionais e fisiológicos exibem correlações positivas, embora mais moderadas, com a mestria e persuasão, fluência na leitura e compreensão. A fluência na leitura está fortemente associada à compreensão da leitura.

Discussão

O objetivo deste estudo era adaptar e validar para a população portuguesa duas escalas de autoeficácia para a fluência de leitura e suas fontes, originalmente desenvolvidas por Peura et al. (2019, 2021). Os resultados obtidos indicam que a versão portuguesa das escalas apresentam boas propriedades psicométricas, fornecendo contributos relevantes para a compreensão das crenças de autoeficácia na leitura entre alunos do 2.º ciclo do ensino básico. A adaptação da escala de fontes de autoeficácia revelou uma estrutura bifatorial que, embora não corresponda exatamente à proposta original de Bandura (1997), reflete tendências já identificadas na literatura, nomeadamente a sobreposição entre as experiências de mestria e a persuasão social em crianças (Usher & Pajares, 2008). Isto poderá refletir uma perceção menos diferenciada das experiências pessoais e sociais por parte dos alunos mais novos, que tendem a integrar o sucesso e o feedback positivo como parte de uma mesma experiência de competência. Por sua vez, a dimensão de experiência vicariante apresentou consistência interna inferior, levando à sua exclusão da versão final. A exclusão desta dimensão poderá refletir uma combinação de fatores. Por um lado, os alunos desta faixa etária podem ainda não ter desenvolvido competências metacognitivas suficientes para reconhecer de forma clara o impacto da observação dos outros no desenvolvimento das suas próprias crenças de eficácia (Usher & Pajares, 2006; Peura et al.,

2021). Por outro lado, é possível que os itens desta subescala não tenham sido interpretados de forma uniforme pelos participantes. Expressões como "admiro os adultos que são capazes de ler bem" podem não ser interpretadas com o mesmo significado por todos, levando a variações grandes nas respostas.

No que diz respeito à escala de autoeficácia para a fluência de leitura, os dados sustentam uma estrutura unifatorial, com excelente consistência interna. Este resultado não confirma empiricamente a estrutura tridimensional proposta por Peura et al. (2019), que distingue entre níveis geral, intermédio e específico de autoeficácia em leitura. Contudo, estudos prévios indicam que, em fases iniciais do desenvolvimento, crianças tendem a apresentar perceções mais globais da autoeficácia, não diferenciando claramente entre níveis, o que poderá explicar a estrutura unidimensional encontrada (Usher & Pajares, 2008).

A associação positiva entre autoeficácia e desempenho na leitura, nomeadamente na fluência e na compreensão, foi consistente com a literatura existente (Schunk & Zimmerman, 2007; Peura et al., 2019), reforçando, assim, a noção de que a perceção de eficácia na leitura atua como um elo crucial entre as competências efetivas dos alunos e os resultados que obtêm.

As implicações práticas destes resultados são significativas. A existência de instrumentos fiáveis permite aos profissionais avaliar de forma mais precisa os fatores motivacionais que influenciam a leitura. Do ponto de vista teórico, os resultados obtidos reforçam a validade do enquadramento proposto por Bandura (1997), ao evidenciar a relevância de diferentes fontes de autoeficácia, mesmo que estas não surjam de forma completamente distinta a nível empírico. A organização fatorial observada nesta amostra sugere que a forma como os alunos percecionam e integram estas fontes pode variar em função da idade e do contexto, justificando a necessidade de adaptações desenvolvimentais e culturais nos instrumentos utilizados para avaliar estas dimensões. Além disso, o facto dos estados emocionais e fisiológicos surgirem como uma fonte distinta de autoeficácia sugere que os alunos tendem a interpretar os seus estados internos – como ansiedade ou desconforto – como indicadores da sua competência. Este achado está de acordo com a proposta de Bandura (1997), segundo a qual emoções negativas intensas podem ser percecionadas como sinais de incapacidade, afetando negativamente as crenças de autoeficácia.

Este estudo apresenta, contudo, algumas limitações. Em primeiro lugar, a amostra foi recolhida exclusivamente numa região do norte de Portugal, o que poderá limitar a generalização dos resultados para outras zonas geográficas e contextos socioculturais. Em segundo lugar, este estudo não contemplou a análise de invariância entre os anos de escolaridade do 2.º ciclo, impedindo a verificação de que os instrumentos funcionam de forma equivalente entre alunos do 5.º e do 6.º ano. Adicionalmente, também

não foi examinada a invariância de género, impossibilitando aferir se a estrutura fatorial das escalas é consistente entre rapazes e raparigas, um aspeto porém relevante, dada a evidência de possíveis diferenças entre géneros ao nível da motivação e regulação emocional na leitura.

Futuras investigações poderão beneficiar da aplicação longitudinal destes instrumentos, de modo a explorar a estabilidade das crenças de autoeficácia ao longo do tempo e a sua relação causal com o desempenho na leitura. Do mesmo modo, recomenda-se o alargamento da amostra a outras faixas etárias e contextos educativos, bem como a inclusão de análises de invariância por grupo. Por fim, será importante testar intervenções baseadas nas diferentes fontes de autoeficácia, com vista ao fortalecimento de competências da leitura. Este tipo de intervenção poderia atuar diretamente sobre os mecanismos que alimentam as crenças de autoeficácia dos alunos, contribuindo para um desenvolvimento mais sólido e sustentado dessas crenças. Por exemplo, proporcionar experiências de mestria através da realização de tarefas graduadas, nas quais os alunos alcançam sucessos progressivos, contribui significativamente para o reforço da perceção de competência. Em paralelo, estratégias de persuasão social, como o feedback positivo específico e autêntico de professores, podem aumentar a motivação intrínseca. Por último, reduzir estados emocionais negativos, trabalhando na autorregulação emocional, respiração ou prática de leitura em ambientes de baixo stress, pode prevenir interpretações negativas das sensações físicas e emocionais que acompanham a leitura em público (Bandura, 1997; Pekrun, 2006). Aro et al. (2018) demonstraram que uma intervenção breve, com foco explícito no fortalecimento destas fontes de autoeficácia, resultou numa melhoria significativa não só das crenças de autoeficácia, mas também do desempenho na fluência da leitura oral. Os autores sugerem que este tipo de intervenção pode ser especialmente útil para alunos em risco de dificuldades de leitura, dado que a autoeficácia funciona como um mecanismo mediador entre competências cognitivas e resultados académicos. Assim, ao integrar as fontes de autoeficácia de modo intencional, é possível desenhar programas de apoio à leitura mais eficazes e centrados no desenvolvimento integral do aluno, combinando competências cognitivas com fatores motivacionais e emocionais.

Referências

Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., Sorvo, R., & Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? *Learning and Individual Differences*, *67*, 53–66. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Routledge.

M. S. Bartlett. (1954). A note on the multiplying factors for various χ2 approximations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, *16*(2), 296-298.

Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: An exploratory study. *Reading & Writing*, *6*(1). https://doi.org/10.4102/rw.v6i1.52

Field, A.P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed). Sage.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31-36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Kökçü, Y. (2023). Critical reading self-efficacy and metacognitive reading strategies: A relational study. *International Journal of Progressive Education*, *19*(1), 47-61. https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.517.4

Mohd Dzin, N. H., & Lay, Y. F. (2021). Validity and reliability of adapted self-efficacy scales in Malaysian context using PLS-SEM approach. *Education Sciences*, *11*(11), Article 676. https://doi.org/10.3390/educsci11110676

Morales-García, W. C., Muñante-Subauste, Y. Y., Sairitupa Sanchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Cunza Aranzábal, D. F. (2024). Psychometric properties of the reading self-efficacy scale in Peruvian students aged 10 to 16 years. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1234268. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1234268

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). International Test Commission Guidelines for test translation and adaptation. Second edition. *Psicothema*, *25*(2), 151-157. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Pei, Y., & O'Brien, K. H. (2023). Development and initial validation of the Sources of Reading Self-Efficacy Scale for College and University Students (SOURSES-C). *Journal of Research in Reading*, *46*(3), 225–246. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12422

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, *73*, 67–78. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007

Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, *64*, Article 101947. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947

Piercey, R. R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best?* [Master's thesis, University of Kentucky]. UKnowledge. https://uknowledge.uky.edu/edp_etds/10

Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A. P., & Spinillo, A. G. (2014). Battery of reading assessment: Description and validity studies. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 285–297). CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/33182

Rodrigues, B., Cadime, I., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Developing and validating tests of reading and listening comprehension for fifth and sixth grade students in Portugal. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 610876. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610876

Rodrigues, B., Cadime, I., Freitas, T., Choupina, C., Baptista, A., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2022). Assessing oral reading fluency within and across grade levels: Development of equated test forms. *Behavior Research Methods*, *54*(6), 3043–3054. https://doi.org/10.3758/s13428-022-01806-7

Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Gayo, E., Maia, J., & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, *58*(1), 1–8. https://doi.org/10.1111/sjop.12335

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, *23*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/10573560600837578

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(2), 125–141. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751–796. https://doi.org/10.3102/0034654308321456

Yang, K., Gan, Z., & Sun, M. (2024). EFL students' profiles of English reading self-efficacy: Relations with reading enjoyment, engagement, and performance. *Language Teaching Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/13621688241268891

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016